
This is the **accepted version** of the journal article:

Sanahuja Gavalda, José María; Muñoz Moreno, José Luís; Gairín Sallán, Joaquín.
«Tutoring students with disabilities at the university». C&E, cultura y educació'n,
Vol. 32, Núm. 1 (2020), p. 65-77. 16 pàg. DOI 10.1080/11356405.2019.1709392

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/301933>

under the terms of the  ^{IN}
COPYRIGHT license

La tutorización de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Resumen:

La universidad es un entorno de conocimiento y formación muy apropiado para facilitar la inserción sociolaboral en una sociedad altamente tecnificada y especializada que precisa de la plena incorporación de todas las personas. Nuestro objetivo es explorar el papel que la tutorización de los estudiantes con discapacidad en la universidad ofrece en el proceso hacia una universidad inclusiva. La tutorización durante el acceso y la permanencia en la universidad puede facilitar el tránsito del paradigma de la integración al de la inclusión, permitiendo al estudiante el derecho inalienable de pertenencia al grupo y a no ser excluido por su discapacidad; a la vez que resulta esencial para la consecución de los objetivos inherentes a la institución universitaria y conseguir sociedades más normalizadas.

La incorporación de estudiantes con discapacidad a la universidad, aunque representa un porcentaje escaso, es irreversible, positiva y está aumentando gracias a los esfuerzos realizados desde los ámbitos institucionales, académicos y asociativos. Las resistencias a una universidad inclusiva pueden proceder en mayor medida de conceptualizaciones y actitudes equivocadas, más que de condiciones objetivas (normas, estructuras, recursos económicos, etc.) y de procesos discriminatorios explícitos.

Palabras clave: universidad; discapacidad; tutorización; inclusión.

La inclusión en la universidad.

Los procesos de inclusión educativa suponen, actualmente, un importante reto para la universidad. Sostenida en la justicia social y la equidad (Forlín, 2013), y con un fuerte componente ético (Reindal, 2016), persigue el aprendizaje exitoso y la participación plena de todos los estudiantes en un contexto educativo normalizado (Ainscow, 2015), a diferencia de la integración que incide sobre las discapacidades de las personas y su ubicación en contextos menos restrictivos. El acceso e incremento progresivo de colectivos tradicionalmente marginados y discriminados por situaciones sociales, económicas, culturales o de capacidades ha comportado que la universidad busque mecanismos adecuados para facilitar esos fines (Thomas, 2016). El colectivo de estudiantes con discapacidad ha sido precisamente uno donde ese aumento se ha hecho más visible (Seale, Georgeson, Mamas y Swain, 2015; Timmerman y Mulvihill, 2015). El III estudio sobre el grado de inclusión de la discapacidad en el sistema universitario español (Universia, 2016) señalaba que un 1,7% de los estudiantes universitarios presentaba alguna discapacidad y que su representación crecía progresivamente en los diez últimos años.

Ante una cierta falta de sensibilidad sobre la necesidad de apoyo a los estudiantes con discapacidad (Novo, Muñoz y Calvo, 2011), la legislación española ha promovido su participación activa en la Educación Superior, así como el compromiso de las universidades por garantizar una efectiva igualdad de oportunidades (Ley Orgánica 4/2007 de Universidades y Estatuto del Estudiante Universitario de 2011). Sin embargo, en la práctica, la respuesta no siempre ha sido la esperada (Expósito, 2017), lo que es motivo de preocupación por su vinculación con el desarrollo de una universidad de calidad y excelencia (Cardoso, Santiago y Sarrico, 2012).

La Asociación Internacional de Universidades (2008) y la Estrategia Europea 2010-2020 (Comisión Europea, 2010), a raíz de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), establecieron que la universidad debía articular un tejido de servicios, planes y acciones de apoyo dirigidas a mejorar el acceso, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes. Siguiendo a Moriña (2017), esta red de acciones debe partir de un enfoque holístico donde los aspectos institucionales y organizativos, así como los recursos materiales y humanos (profesorado, estudiantes con y sin discapacidad y el personal administrativo) se entremezclan para dar respuestas eficientes a los retos que supone la universidad inclusiva. Coincidiendo con el modelo bioecológico de educación inclusiva (Hewett, Douglas, McLinden y Kiel, 2017), la universidad tiene que ser capaz de encontrar el rango potencial de barreras que impide una universidad inclusiva, en lo académico, dentro del microsistema universitario y como comunidad sociocultural (Fleming, Oertle, Plotner y Hakun, 2017).

El abandono de los estudiantes con discapacidad durante su primer año universitario es mayor en relación con los demás estudiantes (Lombardi, Murray y Kowit, 2016). Si el acceso y la permanencia en la universidad ya son dos momentos clave para cualquier estudiante, todavía lo son más para los estudiantes con discapacidad (Seale et al., 2015). Por una parte, cabe superar una primera barrera actitudinal, tanto del lado de los iguales como del lado del profesorado (López y Moriña, 2015), reconociendo sus capacidades (Beauchamp-Pryor, 2012); por otra, cabe evitar la estigmatización (O'Shea y Meyer, 2016) que conduce a que el estudiante con discapacidad opte por dar "invisibilidad" a su discapacidad ante dificultades de aprendizaje o problemas de salud mental, evitando así el uso de servicios de apoyo (Reinschmiedt, Sprong, Dallas, Buono y Upton, 2013).

Las prácticas de aula del profesorado, pese a su actitud positiva hacia la inclusión (Gilson, 2010), aún están lejos de incorporar metodologías inclusivas para el éxito académico del estudiante con discapacidad (Moriña, 2017). Ante la falta de experiencia (Sze, 2009) y de formación (Cawthorn y Cole, 2010), conviene mejorar la actuación (Lombardi y Murray, 2011), formando al profesorado en cuestiones como teoría de la inclusión, sensibilización hacia las personas con discapacidad, integración de prácticas pedagógicas inclusivas y tratamiento de necesidades especiales (Moriña, Cortés y Molina, 2015).

Precisamente una de las prácticas pedagógicas que facilita el proceso de inclusión es la tutorización. La tutoría universitaria, de acuerdo con López Gómez (2017), se entiende como un proceso formativo llevado a cabo por el profesorado que implica varias acciones relacionadas con la formación universitaria y las necesidades de los estudiantes, y se desarrolla mediante un sistema orientador de acompañamiento personal integral, a fin de informar, apoyar y asesorar sobre las dimensiones académica, personal, social y profesional.

La universidad acierta cuando pone en marcha la tutorización, como proceso activo de acompañamiento y orientación al estudiante con discapacidad y a lo largo de su trayectoria académica, porque es significativa para la adaptación, la integración, la permanencia, la retención y el egreso (Donoso, 2010). La tutorización como proceso de ayuda general a todos los estudiantes, persigue aumentar la autonomía, mejorar sus relaciones sociales, lograr éxito en lo académico, etc., dando respuesta al interrogante sobre cómo atacar la inclusión en la universidad desde diversas y entrelazadas perspectivas. No olvidemos que, ahora, la existencia de planes de actuación tutorial representa un indicador de calidad de la formación y una exigencia verificada en los procesos de acreditación de instituciones y titulaciones.

El propósito de esta aportación es explorar el papel de la tutorización en el proceso hacia una universidad inclusiva en los momentos de acceso y permanencia en la universidad de los estudiantes con discapacidad, incidiendo en las barreras y oportunidades a tener presente.

La tutorización en la transición y el acceso a la universidad.

La universidad que destina esfuerzos a la tutorización promueve la autonomía de sus estudiantes (Horden, 2015) y una atención individualizada e integral (Díez et al., 2011). Traslada la orientación al contexto formativo inmediato y se justifica por dar apoyo al aprendizaje y consolidar un escenario institucional más facilitador (Jonsson, 2013; Orsmond y Merry, 2011).

La tutorización debería reconocerse, por lo anterior, como parte integrante del proceso formativo y actividad independiente de la docencia impartida (Medina et al., 2016). Más allá de la tutorización académica, los estudiantes con discapacidad precisan de un apoyo individualizado (Fleming, Plotner y Oertle, 2017), por sus características individuales (poca adaptación al cambio, baja autodeterminación, etc.) y del entorno universitario (más restrictivo, actitudes negativas de iguales y profesorado, etc.). Se les exigen capacidades de autodirección en el proceso formativo (Wessel, Jones, Blanch y Markle, 2015) y, además, requieren de acompañamiento y asesoramiento para articularlas y autodefenderse.

El propósito de una universidad inclusiva es lograr que el estudiante se perciba como perteneciente y competente (Decy y Ryan, 2008), superando que muchos se enfrentan por primera vez a la búsqueda de servicios de apoyo, al establecimiento de relaciones sociales con iguales y el profesorado y a la autocomprensión de sus necesidades (White, Summers, Zhang y Renault, 2014). Por eso, se hace necesario el establecimiento de puentes entre los procesos

de orientación académica entre la universidad y la Educación Secundaria, el asesoramiento en los procesos de matriculación, o la mejora en la accesibilidad a la información, a través de la creación de grupos de apoyo con la participación de estudiantes, profesorado y personal de administración. De ahí que la figura del tutor sea imprescindible (Patrick y Wessel, 2013), guiando sin invadir ni menoscabar las habilidades del estudiante con discapacidad, así como ofreciendo el apoyo necesario para que su trayectoria académica y social en la universidad acontezca realmente exitosa a lo largo de su formación.

La tutorización durante la formación universitaria.

La tutorización es una oportunidad para mejorar la universidad por medio de alternativas proactivas, procesuales y permanentes, cobrando sentido y significado los Servicios Universitarios de Atención a Estudiantes con Discapacidad (Freixa, Venceslao y Pol, 2011) y el Plan de Acción Tutorial para este colectivo (Gairín, Muñoz, Galán, Sanahuja y Fernández, 2013). Su diseño y desarrollo nos acercan a la innovación institucional a través de la reflexión y la acción sobre las personas y el proceso organizacional: ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar? Esto persigue una tutoría más integral y la articulación de comunidades de aprendizaje en torno a la coordinación de estas alternativas (Lledó, 2017).

El espacio actual de formación por competencias requiere personalizar los procesos de aprendizaje incorporando a los estudiantes con discapacidad (Cook-Sahter, 2014), dando sentido a prácticas pedagógicas que tomen en cuenta la flexibilidad de las adaptaciones curriculares y la accesibilidad de informaciones, comunicaciones y conocimientos. Es evidente que el uso de modelos de tutoría on line a través de una tecnología inclusiva resulta beneficiosa para los estudiantes con discapacidad (Seale et al. 2015), especialmente para aquellos

estudiantes con dificultades sensoriales i/o motóricas. No obstante, no podemos perder de vista que la presencia de estos estudiantes en las aulas universitarias tiene un impacto positivo en las relaciones sociales y, por ende, un cambio de actitudes más acorde a los principios de la inclusión (Gibson, 2012).

Se trata de incidir no solamente en lo académico, sino también en lo social y vinculado a la pertenencia (Fleming et al., 2017). El trabajo cooperativo, los grupos de discusión en aulas (Marquis, Jung, Fudge, Kukmanji, Wilton y Baptiste, 2016) o la materialización del diseño universal de aprendizaje en la universidad (Lombardi, Murray y Gerdes, 2011), refuerzan el aprendizaje de todos los estudiantes y son acicate para la innovación docente. En cualquier caso, la óptima orientación académica y vocacional del estudiante con discapacidad va a necesitar de la implicación del conjunto de la comunidad universitaria (Hitch, Macfarlane y Nihil, 2015).

El éxito académico del estudiante con discapacidad no está tanto en función de la discapacidad como del tipo de adaptación proporcionada y de los ajustes entre los apoyos ofrecidos y los requeridos. Los apoyos más eficaces proceden de las familias (Riddell, Tinklin y Wilson, 2004), del grupo de iguales en contextos formales e informales a través de círculos de soporte (Griffin, Wendel, Day y McMillan, 2016) y de los Servicios Universitarios de Atención a Estudiantes con Discapacidad (Freixa, Venceslao y Pol, 2011). Así, el rol del profesorado-tutor no solo debe centrarse en la aplicación de metodologías inclusivas en el aula o en el desarrollo de sistemas de evaluación de los aprendizajes más acordes con las necesidades de los estudiantes con discapacidad; sino también en catalizar todos estos apoyos y, partiendo de la valoración de las necesidades, conseguir que la vida universitaria del estudiante con discapacidad sea satisfactoria desde un abordaje amplio y diversificado.

Por otra parte, la obtención de una titulación universitaria aumenta las oportunidades laborales y de acceso a un puesto de trabajo. De esta manera, las instancias sociopolíticas y las universidades deben desarrollar mecanismos en la universidad para que la brecha entre estudiantes con y sin discapacidad se reduzca frente a la inserción sociolaboral (Nye-Lengerman y Nord, 2016). La colaboración entre universidad y tejido social y empresarial favorece la implementación de estrategias encaminadas a la consecución de puestos de trabajo (Jordán y Verdugo, 2014).

A modo de conclusión.

La tutorización de los estudiantes con discapacidad tiene que abordar la elección de los estudios y el acceso a la universidad, la matriculación y la configuración de los itinerarios formativos, el soporte al aprendizaje durante la formación, el apoyo para la inserción sociolaboral e incluso los apoyos para seguir cursando otros estudios de tercer ciclo. Su complejidad, obviamente, debe ser comprendida y exige tomar conciencia de que las soluciones arbitradas serán diferenciadas según los contextos y las particularidades presentadas por los estudiantes con discapacidad.

Desde esta óptica, es importante completar los planteamientos discursivos con orientaciones dirigidas a la práctica inclusiva, como puedan ser las propuestas que desarrollan planes tutoriales para estudiantes con discapacidad (Gairín, et al., 2013) o recopilan estrategias para la intervención con este colectivo (Palmeros et al., 2014). Precisamente, estas actuaciones prácticas son las que ayudan a disminuir y superar algunas de las barreras personales, sociales e institucionales que encuentran los estudiantes con discapacidad.

En esta dirección, y a modo de ejemplo, están las acciones tutoriales dirigidas a estudiantes con discapacidad visual y dislexia por medio de la tutoría online (Hayley-Mirnar, Halliwell y Robson, 2017) o la tutoría que apoya la autoevaluación del desempeño (Katsara, 2018). Esto evidencia que, tal y como constatan Lorenzo-Lledó, Lledó, Lorenzo y Arráez (2017), la acción tutorial posibilita desarrollar iniciativas de acompañamiento en beneficio de la inclusión del estudiante universitario con discapacidad.

Con todo, la universidad y sus estudios tienen que ser una ayuda en sí mismos, si aspiran al crecimiento personal, intelectual y profesional de todos los estudiantes y esto, en algunos casos, tiene traducción en la mejora de su grado de autonomía e inclusión en nuestra sociedad. La atención de personas y colectivos vulnerables es una cuestión de justicia social y, por consiguiente, no es una preocupación privativa de un ámbito educativo o de un tipo de institución.

Referencias.

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Asociación Internacional de Universidades. (2008). *13th General Conference: higher education and research addressing local and global needs*. Utrech: IAU.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012). From absent to active voices: Securing dissability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 283-295.
- Cardoso, S., Santiago, R. & Sarrico, C. S. (2012). The impact of quality assessment in universities: Portuguese student's perceptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 125-138.

- Cawthorn, S. & Cole, E. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and disability*, 23(2), 112-128.
- Comisión Europea. (2010). *European Disability Strategy 2010-2020*. Disponible en: goo.gl/dzvzCk
- Cook-Sahter, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: A threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186-198.
- Decy, E. & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Díez, E. et al. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Donoso, S. (2010). *Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior*. Chile: Universidad de Talca.
- Expósito, E. (2017). La acción tutorial para estudiantes con necesidades especiales. *Docencia y Derecho*, 11, 1-18.
- Fleming, A. R., Oertle, K. M., Plotner, A. J. & Hakun, J. G. (2017). Influence of social factors on student satisfaction among college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 58(2), 215-228.

- Fleming, A., Plotner, A. & Oertle, K. (2017). College Students with Disabilities: The Relationship between Student Characteristics, the Academic Environment and Performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 209-221.
- Forlín, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.
- Freixa, M., Venceslao, M. y Pol, C. (2011). Servicios universitarios de atención a estudiantes con discapacidad. En *XV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: UNED-AIDIPE.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán, A., Sanahuja, J. M^a. y Fernández, M. (2013). Planes de acción tutorial para estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 115-126
- Gilson, C. (2010). Formalized and natural supports for tertiary students with disabilities in Hong Kong. *Hong Kong Special Education Forum*, 12, 16-36.
- Griffin, M., Wendel, K., Day, T. & McMillan, E. (2016). Developing Peer Supports for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(3), 263-269.
- Hayley-Mirnar, V., Halliwell, C. & Robson, J. (2017). What drives student participation in online tutorials? In *HEA STEM Conference*, 1-2 Feb., Manchester Conference Center.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109.

- Hitch, D., Macfarlane, S. & Nihil, C. (2015). Inclusive Pedagogy in Australian Universities: A Review of Current Policies and Professional Development Activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145.
- Horden, J. (2015). Higher apprenticeships and the shaping of vocational knowledge. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), 17-34.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76.
- Jordán, F. B. y Verdugo M. A. (2014). Aproximación al problema de la inactividad de las personas con discapacidad. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 111, 63-76.
- Katsara, O. (2018). Implementing tutorials within the context of an English for General Academic Purposes course at the University of Patras: A Preliminary study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 133-148.
- Lledó, A. (Coord.). (2017). Innovación en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje para la coordinación del PAT de la Universidad de Alicante. En Roig-Vila, R. (Coord.). *Memòries del Programa de Xarxes-IBCE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*. Universitat d'Alacant.
- Lombardi, A. R. & Murray, C. (2011). Measuring University Faculty Attitudes toward Disability: Willingness to Accommodate and Adopt Universal Design Principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56.
- Lombardi, A. R., Murray, C. & Gerdes, H. (2011). College Faculty and Inclusive Instruction: Self-reported Attitudes and Actions Pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261.

- Lombardi, A., Murray, C. & Kowit, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 1-13.
- López Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP*, 28(2), 61-78.
- López, R. y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378.
- Lorenzo-Lledó, G., Lledó, A., Lorenzo, A. y Arráez, G. (2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado universitario con discapacidad: hacia una educación inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 137-144.
- Marquis, E., Jung, B., Fudge, A., Lukmanji, S., Wilton, R. & Baptiste, S. (2016). Developing Include Educators: Enhancing the Accessibility of Teaching and Learning in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 337-349.
- Medina, C. et al. (2016). Universidad y acción tutorial. En *I Jornadas de Innovación Docente en la Ingeniería* (pp. 60-66). Escuela Politécnica de Cáceres.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806.

- Novo, I., Muñoz, J. M. y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad. *RELIEVE*, 17(2), art. 5.
- Nye-Lengerman, K. & Nord, D. (2016). Changing the message: employment as a means out of poverty. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44, 243-247.
- ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Paris: UN. Disponible en: goo.gl/wm7FzS
- Orsmond, P. & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutor's and student's understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.
- O'Shea, R. & Meyer, R. (2016). A Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 5-23.
- Palmeros G. et al. (2014). Discapacitados. Gairín, J., Castro, D., y Rodríguez; D. (Coords.). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Patrick, S. & Wessel, R. (2013). Faculty Mentorship and Transition Experiences of Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 105-118.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing Inclusive Education: An Inquiry into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.

- Reinschmiedt, H. J., Sprong, M. E., Dallas, B., Buono, F. D. & Upton, T. D. (2013). Post-secondary Students with Disabilities Receiving Accommodations: A Survey of Satisfaction and Subjective Well-Being. *Journal of Rehabilitation*, 79(3), 3-10.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2004). Disabled Students in Higher Education: A Reflection on Research Strategies and Findings. In Barnes, C. & Mercer, G. (Eds.). *Disability Policy and Practice* (pp. 81-98). Leeds: Disability Press.
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C. & Swain, J. (2015). Not the Right Kind of “Digital Capital”? An Examination of the Complex Relationship between Disabled Students. Their Technologies and Higher Education Institutions. *Computers and Education*, 82, 118-128.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers’ attitudes towards students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention and Success of Students from Diverse Groups. In Shah, M., Bennett, A. & Southgate, E. (Eds.). *Widening Higher Education Participation* (pp. 135-159). Oxford: Elsevier.
- Timmerman, L. C. & Mulvihill, T. M. (2015). Accommodations in the college setting: The perspectives of students living with disabilities. *The Qualitative Report*, 20(10), 1609-1625.
- Universia. (2016). *III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad*. Universia – CERMI.

- Wessel, R., Jones, D., Blanch, C. & Markle, L. (2015). Pre-Enrollment Considerations of Undergraduate Wheelchair Users and Their Post-Enrollment Transitions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 57-71.
- White, G., Summers, J., Zhang, E. & Renault, V. (2014). Evaluating the effects of a self-advocacy training program for undergraduates with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27, 229-244.